

EDUCACIÓN A DISTANCIA Y PRESENCIAL: DIFERENCIAS EN LOS COMPONENTES COGNITIVO Y MOTIVACIONAL DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

ata, citation and similar papers at core.ac.uk

brought to you

provided by REVISTAS CIENTÍFICAS UNED. Servicio de Publicación y Difusión Di

José Manuel Suárez Riveiro y Daniel Anaya Nieto
Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED (España)

RESUMEN

La investigación sobre el aprendizaje de los estudiantes resalta la importancia de considerar las variables cognitivas, metacognitivas, motivacionales y conductuales. Sin embargo, también se debería de considerar el entorno en el que el aprendizaje tiene lugar, pues el contexto tiene repercusiones cruciales.

La educación a distancia está experimentando un importante crecimiento y este artículo examina las diferencias entre estudiantes en los entornos educativos presencial y virtual de dos universidades españolas. Los resultados mostraron que los estudiantes de la universidad de entorno virtual se caracterizan por mayores niveles en orientación a la tarea, valor de la tarea, creencias de control del aprendizaje, autoeficacia para el aprendizaje y el rendimiento, y en las estrategias de repetición, organización y autorregulación metacognitiva. Mientras que los estudiantes en la universidad de entorno presencial se caracterizan por mayores niveles en ansiedad de examen y aprendizaje con compañeros.

ABSTRACT

Research on students' learning stresses the importance of considering cognitive, metacognitive, motivational and behavioral variables. Nevertheless, environment in which learning takes place should be considered too, because context has crucial repercussions.

Distance education is experiencing major growth and this article examines differences between students in the face-to-face and virtual educational environments of two spanish universities. Results showed that students in the virtual environment university are characterized by higher levels of task orientation, task value, control of learning beliefs, self-efficacy for learning and performance, and the strategies of rehearsal, organization and metacognitive self-regulation. Whereas students in the face-to-face environment university are characterized by higher levels of test anxiety and peer learning.

INTRODUCCIÓN

Muchas han sido las teorías que han intentado explicar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Probablemente, uno de los cambios más relevantes para dicha explicación haya sido el producido por la consideración de los procesos de pensamiento del alumno. En algunas de las teorías más tradicionales el profesor era el agente que prescribía y dirigía lo que los estudiantes debían hacer para alcanzar los objetivos, los cuales también eran marcados por el profesor. Este tipo de enseñanza conducía, la mayoría de las veces, a un conocimiento aislado e inerte y, por tanto, carente de funcionalidad. Así, frente a la tradicional manera de entender el proceso de enseñanza/aprendizaje como un proceso unidireccional y pasivo por parte del alumno, se tiende a considerar una serie de elementos significativos que se encuentran en la mente del alumno y que comprenden tanto elementos cognitivos como elementos afectivos-motivacionales (p.e., sus atribuciones, conocimientos previos, autoconcepto, metas académicas, estrategias de aprendizaje, etc.). Se pasa así a considerar al alumno como agente activo y autodirigido (Beltrán, 1993), que construye, modifica y utiliza su conocimiento para interpretar situaciones en un determinado dominio y actuar dentro de él (Vermunt y Verloop, 1999).

Sin embargo, tradicionalmente, el estudio de dichos elementos cognitivos y motivacionales no ha seguido un camino integrador, de forma que los modelos motivacionales proponían información sobre el porqué de las elecciones de los estudiantes, nivel de actividad, esfuerzo y persistencia ante las tareas, mientras que los modelos cognitivos proponían descripciones sobre cómo los estudiantes pueden comprender y dominar esas tareas a través de varios recursos e instrumentos cognitivos (García y Pintrich, 1994). Es a partir de los años ochenta cuando se incrementa la necesidad de profundizar en la integración de los componentes cognitivos y afectivo-emocionales, para poder determinar su influencia sobre el aprendizaje y el rendimiento académico. Así, se tiende a analizar ambos aspectos de manera conjunta y relacionada, con la finalidad de elaborar modelos adecuados sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta forma, las aportaciones más recientes sobre el aprendizaje nos ofrecen un panorama mucho más integrador, en el que las variables cognitivas y afectivo-motivacionales influyen en el proceso instruccional de manera entrelazada. Se puede afirmar que el aprendizaje se caracteriza como un proceso cognitivo y motivacional a la vez (García y Pintrich, 1994; González y Tourón, 1992; Pintrich y De Groot, 1990; Pintrich, Marx y Boyle, 1993; Pintrich, Roeser y De Groot, 1994; Suárez y Fernández, 2004). Se establece que para la obtención del éxito académico y de aprendizajes eficaces, los alumnos precisan tanto de la “voluntad” (*will*) como de la “habilidad” (*skill*) (McCombs y Marzano, 1990). Es decir, el *poder* hacerlo, tener las capacidades, conocimientos, estrategias y destrezas necesarias (componente cognitivo) y el *querer* hacerlo, tener la disposición, intención y motivación suficientes (componente motivacional) que permitan poner en marcha los mecanismos cognitivos en la dirección de los objetivos o metas pretendidos.

En la actualidad se considera que las variables cognitivas, metacognitivas y conductuales determinan en gran medida los resultados del aprendizaje. Sin embargo, también es preciso considerar otro tipo de variables, se trata de las variables del

contexto en el que dicho proceso tiene lugar. Varias han sido las variables de tipo contextual consideradas, como pueden ser el tipo de tarea, la metodología utilizada, el nivel educativo, la interacción social. En este trabajo nos interesamos por la modalidad educativa en la que el proceso de aprendizaje se desarrolla (presencial/a distancia), considerándose que cada una de estas modalidades implicará distintas influencias sobre el proceso de aprendizaje y estudio desarrollado por los estudiantes, y más específicamente, sobre sus componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y conductuales.

La modalidad de educación a distancia ha experimentado durante los últimos años un significativo incremento en cuanto a titulaciones y cursos de formación ofertados, convirtiéndose en una opción seriamente contemplada por un progresivo número de instituciones, especialmente universitarias, y con un importante incremento del alumnado que selecciona esta modalidad educativa. Las causas de que estos alumnos realicen dicha elección son varias. Entre ellas destaca especialmente la adecuación de la modalidad de educación a distancia a la situación de muchos de estos estudiantes, debido, por ejemplo, a su necesidad de compatibilizar su actividad laboral y familiar con su formación, y a la posibilidad de desarrollarla en su propio domicilio, motivo muchas veces originado en el alejamiento de los centros de estudio o bien en algún tipo de discapacidad o circunstancia del estudiante. Como consecuencia, esta modalidad educativa presenta una serie de características que la diferencian sustancialmente de la modalidad presencial.

Entre las características de la modalidad de educación a distancia destaca la mayor autonomía e independencia que disfruta el alumnado para el desarrollo de su proceso de aprendizaje, siendo él mismo el que marca su ritmo de trabajo y el desarrollo de una programación; así como por lo habitual de que muchos de estos estudiantes concedan un carácter más práctico a los aprendizajes a realizar, debido a que muchos de ellos desarrollan una actividad laboral vinculada a los estudios que están desarrollando, aspectos ampliamente favorecedores de su motivación intrínseca. Sin embargo, estas mismas características también exigen del estudiante una mayor actividad autorreguladora, responsabilidad y compromiso, además de impedir a muchos de ellos el establecer relaciones y situaciones de aprendizaje compartido o cooperativo que enriquecen al estudiante. No obstante, en la actualidad este último aspecto está siendo en gran medida contrarrestado gracias a la utilización de las nuevas tecnologías y, más concretamente, a la utilización de foros, correo electrónico, páginas web, videoconferencias, etc. Es en estos casos, al favorecerse la utilización de estas nuevas tecnologías, cuando utilizamos el término *virtual* para referirnos a la modalidad educativa a distancia.

Con todo ello, dada la importancia de conocer las características cognitivas, afectivo-motivacionales y conductuales de los estudiantes y de tener en cuenta el contexto en el que se desarrolla el proceso de aprendizaje, nos proponemos en este estudio, respecto a la muestra utilizada, describir las características diferenciales del proceso de aprendizaje entre estudiantes que lo desarrollan en un entorno más tradicional (presencial) y aquellos otros que lo desarrollan en un entorno más novedoso y que progresivamente está viviendo una mayor aceptación (virtual).

MÉTODO

- Participantes

El grupo muestral utilizado está compuesto por un total de 298 estudiantes de la titulación de Psicopedagogía, de los cuales 164 cursan sus estudios en una universidad de modalidad presencial (Universidad de A Coruña) y 134 en una de modalidad a distancia en la que se utilizan metodologías y herramientas de virtualización (Universidad Nacional de Educación a Distancia). De los estudiantes pertenecientes a la modalidad presencial el 15% son hombres y el 85% son mujeres, presentando conjuntamente una media de edad de 23 años. Con respecto a los estudiantes de la modalidad virtual el 13% son hombres y el 87% son mujeres, presentando una media de edad de 28 años.

- Variables e Instrumentos

La totalidad de estudiantes de ambas modalidades respondió a dos cuestionarios. El primero de ellos es el *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ; Pintrich, Smith, Garcia y McKeachie, 1991), y el segundo las Escalas de Orientación de Meta de Skaalvik (1997).

A través del MSLQ obtuvimos información sobre diversas variables de tipo afectivo-motivacional, como son: el valor de la tarea, las creencias de control del aprendizaje, la autoeficacia para el aprendizaje y el rendimiento, y la ansiedad (no incluyéndose los ítem referentes a la orientación a metas intrínsecas ni los referidos a la orientación a metas extrínsecas, debido a los motivos que posteriormente comentaremos). El *valor de la tarea* se refiere a lo interesante, útil e importante que el estudiante considera sus asignaturas y tareas. Las *creencias de control* informan sobre las creencias de los estudiantes sobre hasta que punto pueden controlar su aprendizaje y su rendimiento. La *autoeficacia* hace referencia a la confianza que manifiestan los estudiantes sobre sus posibilidades de realizar un aprendizaje adecuado y de dominar los contenidos de las distintas asignaturas. La *ansiedad* informa sobre la preocupación de los estudiantes en las situaciones de examen.

Pero además, este instrumento también contiene una escala dirigida a la evaluación de estrategias, diferenciando: la estrategia de repetición, la estrategia de organización, la estrategia de elaboración, el pensamiento crítico, la autorregulación metacognitiva, el tiempo y lugar de estudio, la regulación del esfuerzo, el aprendizaje con otros compañeros y la búsqueda de ayuda. La *estrategia de repetición* consiste en la pronunciación, nombramiento o repetición de los estímulos presentados, como mecanismo de memoria que activa los materiales de información para mantenerlos en la memoria a corto plazo y, a la vez, transferirlos a la memoria a largo plazo. La *estrategia de organización* se encuentra a medio camino entre las de repetición y las de elaboración. Este tipo de estrategia permite estructurar la información, para lo cual se analiza, se seleccionan las ideas más importantes o adecuadas para un determinado objetivo, se construyen conexiones y jerarquías entre sus

partes y se integran posteriormente en un todo coherente y significativo. Se logra con todo ello establecer conexiones internas entre los elementos que componen los materiales de aprendizaje. Con la *estrategia de elaboración* se pretende almacenar la información trabajando sobre ella para ampliar o incrementar su significado. Así, su objetivo es la facilitación de la integración de la nueva información con aquella que el estudiante poseía previamente. La elaboración conecta los materiales de aprendizaje con los conocimientos previos, situándolos en estructuras de significado más amplias. La *estrategia de pensamiento crítico* permite al estudiante seguir el pensamiento del autor del texto, del profesor o de un compañero, a la vez que establece sus propias conclusiones y opiniones, basándose para ello en hechos y argumentos, lo cual le permite no tener que aceptar algo escrito o dicho. Esto lo lograría a través de actividades como son el formar sus propias interpretaciones y opiniones, dando lugar a juicios de la información presentada, o contrastando las opiniones de otros con la propia información. La *autorregulación metacognitiva* a diferencia de las estrategias cognitivas (repetición, organización y elaboración) no se ocupan de la ejecución propiamente dicha del aprendizaje sino de su planificación (coordinación de una o varias estrategias dirigidas a alcanzar un objetivo), supervisión (evaluación *on-line* del proceso de pensamiento y de los productos que tienen lugar) y regulación (ajuste de las actividades cognitivas). La *gestión del tiempo y lugar de estudio* refleja la utilización por parte del estudiante del tiempo y de horarios, así como la elección de un buen lugar de estudio. La *regulación del esfuerzo* hace referencia a las conductas de control del esfuerzo, la perseverancia, la atención y la evitación de distracciones. El *aprendizaje con otros compañeros* hace referencia a estrategias como la utilización de un grupo de estudio o amigos en el aprendizaje. Finalmente, la *búsqueda de ayuda* incluye estrategias como la búsqueda de la ayuda de los compañeros o del profesor cuando se necesita.

Con las escalas de orientación de meta de Skaalvik (1997) quisimos obtener información sobre el tipo de metas de los estudiantes pero, siguiendo los planteamientos más actuales sobre su estudio, también contemplar un mayor número de tipos de orientación a metas que las contempladas en el MSLQ (el cual únicamente diferencia entre la orientación a metas intrínsecas y la orientación a metas extrínsecas, obviándose otros importantes motivos que pueden estar presentes en los estudiantes). Así, a través de este instrumento se consideran los siguientes tipos de orientación a meta: meta de tarea, meta de autoensalzamiento del ego, meta de autofrustración del ego y meta de evitación del esfuerzo.

La *orientación a la meta de tarea* (*task orientation*; también denominada meta de dominio o aprendizaje) está enfocada hacia la tarea más que a las recompensas externas, y en la que el aprender, entender, resolver problemas y desarrollar las capacidades y habilidades son fines inherentes a ella. A esta primera meta hay que añadir otras dos metas que se engloban dentro de las metas denominadas de *orientación al yo*. Se trata de las metas de *orientación al autoensalzamiento del ego* (*self-enhancing ego orientation*) y de *orientación a la autofrustración del ego* (*self-defeating ego orientation*). La primera se define como una meta de demostración de capacidades y de superar a los demás, y la segunda como una meta de evitación del parecer tonto o de ser juzgado de forma negativa por los demás. La cuar-

ta y última meta que establece este autor es la de *orientación a la evitación del trabajo* (*avoidance orientation*). El intento en ésta no es el aprendizaje o el logro, demostrando su competencia o evitando los juicios negativos, sino el finalizar las tareas académicas, pero realizando para ello el mínimo esfuerzo posible. Otros autores también identificaron esta meta de evitación del trabajo (p.e., Meece, Blumenfeld y Hoyle, 1988), aunque la mayoría de autores se ha referido a ella como *meta de alienación académica* (Archer, 1994; Duda y Nicholls, 1992; Nicholls, 1983, 1989; Nicholls, Patashnick y Nolen, 1985).

- Procedimiento

En la aplicación de los cuestionarios se insistió, tanto verbalmente como en las instrucciones presentadas, en la importancia de que las respuestas ante las distintas cuestiones planteadas fueran realizadas con sinceridad, que dichas respuestas tendrían carácter anónimo y confidencial, y que no existían respuestas correctas o erróneas, sino únicamente distintas valoraciones acerca de lo que ellos consideraban que les sucedía. Además, en ningún momento se vinculó el cuestionario con una determinada asignatura, profesor o repercusión en sus calificaciones.

- Análisis

En primer lugar se comprobó la fiabilidad y validez de los instrumentos utilizados. Posteriormente, intentamos comprobar si se producían diferencias significativas entre las dos muestras de estudiantes pertenecientes a las dos modalidades educativas. Para ello, utilizamos un análisis de diferencias de medias calculadas mediante la prueba *t* de Student para muestras independientes.

RESULTADOS

Los resultados de los análisis de los instrumentos muestran, con respecto a las escalas de orientación de meta, una puntuación alpha de Cronbach de .739 y un porcentaje de la varianza total explicada del 61.9%. Por su parte, el MSLQ en su escala motivacional ofreció una puntuación alpha de Cronbach de .745 y un porcentaje de la varianza total explicada del 60.5%; mientras que la escala de estrategias ofreció un alpha de Cronbach de .846 y un porcentaje de la varianza total explicada del 47.9%.

En relación con la comparación entre los dos grupos, se observa que a nivel afectivo-motivacional (ver tabla 1) los estudiantes de nuestra muestra pertenecientes a la modalidad de educación presencial, informan de niveles significativamente más elevados en ansiedad. Mientras que los estudiantes pertenecientes a la modalidad virtual informan de niveles significativamente más elevados en la orientación a meta de tarea, valor de la tarea, creencias de control del aprendizaje y autoeficacia

para el aprendizaje y el rendimiento. No se obtienen diferencias significativas respecto a las metas de orientación al rendimiento y de evitación del esfuerzo.

TABLA 1. Diferencias de medias entre los dos grupos de modalidad educativa (presencial / virtual) respecto a las variables de tipo afectivo-motivacional

	Modalidad	N	\bar{X}	Sx	t
Orientación a meta de tarea	Presencial	164	4.09	.67	-4.26***
	A Distancia	134	4.47	.39	
Orientación a meta de autoensalzamiento del ego	Presencial	162	1.94	.90	-.92
	A Distancia	134	2.07	.79	
Orientación a meta de autofrustración del ego	Presencial	162	2.57	.94	1.56
	A Distancia	134	2.34	.84	
Orientación a meta de evitación del esfuerzo	Presencial	164	2.99	.81	1.01
	A Distancia	134	2.85	.83	
Valor de la tarea	Presencial	161	3.43	.53	-7.31***
	A Distancia	132	4.08	.54	
Creencias de control del aprendizaje	Presencial	161	3.47	.65	-3.89***
	A Distancia	134	3.90	.69	
Autoeficacia para el aprendizaje y rendimiento	Presencial	164	3.39	.56	-2.75**
	A Distancia	134	3.67	.65	
Ansiedad	Presencial	164	2.97	.70	7.23***
	A Distancia	134	2.10	.76	

* = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$

Con respecto a las variables de tipo estratégico (ver tabla 2), se obtienen diferencias significativas entre los estudiantes de ambas modalidades que favorecen a los estudiantes en la modalidad de educación presencial respecto a las estrategias de aprendizaje con otros compañeros. Mientras que las diferencias favorecen de forma significativa a los estudiantes de la modalidad virtual respecto a las estrategias de repetición, organización y autorregulación metacognitiva. No se obtienen diferencias significativas respecto a las estrategias de elaboración, pensamiento crítico, gestión del tiempo y lugar de estudio, regulación del esfuerzo y búsqueda de ayuda.

TABLA 2. Diferencias de medias entre los dos grupos de modalidad educativa (presencial / virtual) respecto a las variables de tipo estratégico

	Modalidad	N	\bar{X}	Sx	t
Estr. de Repetición	Presencial	164	3.19	.59	-3.28**
	A Distancia	134	3.53	.66	
Estr. de Elaboración	Presencial	160	3.49	.69	-.79
	A Distancia	134	3.57	.64	

Estr. de Organización	Presencial	162	3.92	.65	-2.52*
	A Distancia	134	4.19	.63	
Pensamiento crítico	Presencial	162	3.21	.59	-1.81
	A Distancia	134	3.40	.65	
Autorregulación metacognitiva	Presencial	161	3.56	.37	-2.12*
	A Distancia	134	3.71	.46	
Tiempo y lugar de estudio	Presencial	164	3.51	.36	1.77
	A Distancia	134	3.40	.43	
Regulación del esfuerzo	Presencial	164	3.08	.32	1.07
	A Distancia	134	3.02	.44	
Aprendizaje con otros compañeros	Presencial	162	3.18	.62	6.34***
	A Distancia	134	2.37	.88	
Búsqueda de ayuda	Presencial	162	3.21	.48	1.92
	A Distancia	134	3.01	.71	

* = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$

A la vista de estos resultados, y en relación con nuestra muestra, podemos concluir que los estudiantes de la universidad en la que se desarrolla una modalidad de educación virtual, en comparación con los estudiantes de la universidad en la que se desarrolla una modalidad presencial, están más interesados por aprender y dominar las tareas, valorando además dichas tareas en mayor medida, y se consideran a sí mismos más capaces de controlar el proceso de aprendizaje, así como más eficaces tanto en el desarrollo de su aprendizaje como en el resultado que pueden obtener. Estando además, todo ello, acompañado de menores niveles de ansiedad. Las repercusiones de esta caracterización afectivo-motivacional sobre el componente cognitivo, metacognitivo y conductual se traducen en un mayor nivel informado en las estrategias que se ponen en juego en el propio proceso de aprendizaje, a través de la utilización de estrategias más básicas, como las de repetición y organización, pero también de otras más complejas, como las de autorregulación metacognitiva. Aunque como la propia modalidad educativa impone, dadas las características bajo las cuales cada una de ellas se produce, el nivel de aprendizaje con otros compañeros es significativamente menor en los estudiantes de la universidad en la que se utiliza la modalidad de educación virtual.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos muestran un mayor nivel motivacional en los estudiantes pertenecientes a la modalidad de educación virtual. Lo cual es coherente con el tipo de alumnos que atiende, generalmente más interesados en aprender y así ampliar sus conocimientos, competencias y estudios, y que además también cuentan en su mayoría con una experiencia profesional que les hace conferir una vertiente más práctica a sus aprendizajes, y por tanto más significativa y también motivadora. Todo ello se refleja en una mayor valoración de las tareas y un mayor nivel en creencias de control y autoeficacia. Mientras que en el caso de los estudian-

tes pertenecientes a la modalidad de educación presencial probablemente su formación sea un hecho que atiende en mayor medida a planteamientos y consecuencias futuras, como el conseguir un título o una buena nota para su expediente que pueda serles útil en el futuro, todo lo cual, además, dada su relevancia, con mayor probabilidad puede generar situaciones de ansiedad.

Pese a lo presumiblemente predecible, los estudiantes en la modalidad presencial no informaron de un mayor nivel en las metas de rendimiento, más asociadas a contextos grupales y en los que por sus características se pueden producir situaciones de competitividad o de inseguridad. Ni tampoco los estudiantes en la modalidad virtual informaron de un mayor nivel en metas de evitación del esfuerzo, algo que podría predecirse basándose en que muchos de ellos ya desarrollan su labor profesional en el ámbito educativo y en los que, por tanto, podría producirse el deseo de obtener una titulación con fines curriculares, evitando por ello esfuerzos “innecesarios”.

En el ámbito estratégico, tal como era de esperar dadas las peculiaridades bajo las que se desarrolla cada una de estas dos modalidades, los estudiantes pertenecientes a la modalidad presencial informan de una mayor utilización de la estrategia de aprendizaje con otros compañeros (algunos estudiantes pertenecientes a la modalidad virtual, pese a la existencia de foros, tutorías presenciales y a distancia, y otros recursos, incluso no conocen a otros compañeros). Sin embargo, los estudiantes de la modalidad virtual informan de una mayor utilización de las estrategias más básicas de aprendizaje, repetición y organización, así como de la más compleja estrategia de autorregulación metacognitiva. Esto puede deberse al mayor nivel motivacional de estos estudiantes, comentado anteriormente, pero también a la necesidad de planificar, supervisar y regular las situaciones de aprendizaje y estudio. Lo cual en el caso de la modalidad presencial es en cierta medida suplida por el profesor, a través, por ejemplo, de una programación y organización, proporcionada de forma más directiva e inmediata, de los contenidos y de la forma de afrontar el estudio.

Pese a lo que se podría predecir a partir de la información recogida sobre el componente motivacional, los estudiantes pertenecientes a la modalidad virtual no informan de una mayor utilización de la estrategia de elaboración, la cual se asocia al desarrollo de un aprendizaje significativo y profundo, que sería el resultado tanto de su mayor nivel en orientación a metas de aprendizaje como de su mayor nivel en valoración de las tareas y, en muchos casos, de su experiencia profesional.

Conjuntamente, estos resultados nos ofrecen información sobre la existencia de diferencias entre las dos modalidades educativas estudiadas en estas dos universidades, lo cual puede servir de punto de partida para el estudio en mayor profundidad de las características diferenciales en el ámbito cognitivo, afectivo motivacional y conductual de estas dos modalidades educativas. De esta forma posteriormente podremos establecer diferencias en los planteamientos que han de permitir afrontar de modo adecuado el proceso de enseñanza y aprendizaje a desarrollar en cada una de las modalidades, evitando así que planteamientos descontextualizados sean

trasladados de una modalidad a otra. Son necesarios, pues, posteriores estudios que amplíen y ratifiquen estos resultados, pero que también esclarezcan los interrogantes aquí suscitados, y en los que se utilicen distintas muestras y metodologías de investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Archer, J. (1994). Achievement goals as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 430-446.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis Psicología.
- Duda, J.L. y Nicholls, J.G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.
- García, T. y Pintrich, P.R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies, en Schunk D.H. y Zimmerman B. J. (eds.) *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 127-153.
- González, M.C. y Tourón, J. (1992) *Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.
- McCombs, B.L. y Marzano, R.J. (1990). Putting the self in Self-regulated learning: The self as agent in integrating will and skill. *Educational Psychologist*, 25(1), 51-69.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C. y Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientation and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.
- Nicholls, J.G. (1983). Conceptions of ability and achievement motivation: A theory and its applications for education, en Paris, S.G. Olson, G.M. y Stevenson H.W. (eds.). *Learning and motivation in the classroom*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 211-238.
- Nicholls, J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press.
- Nicholls, J.G., Patashnick, M. y Nolen, S.B. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77, 683-692.
- Pintrich, P.R. y De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pintrich, P.R., Marx, R.W. y Boyle, R.A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63, 167-199.
- Pintrich, P.R., Roeser, R.W. y De Groot, E.V. (1994). Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated learning. *Journal of Early Adolescence*, 14(2), 139-161.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T. y McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (M.S.L.Q.)*. Ann Arbor, MI: University of Michigan, NCRIPTAL.
- Skaalvik, E.M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 71-81.

Suárez, J. M. y Fernández, A. P. (2004). El aprendizaje autorregulado: Variables estratégicas, motivacionales, evaluación e intervención. Madrid: UNED.

Vermunt, J.D. y Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9, 257-280.

PALABRAS CLAVE

Educación a distancia, motivación académica, estrategias de aprendizaje, aprendizaje autorregulado.

KEY WORDS

Distance learning, academic motivation, learning strategies, self-regulated learning.

PERFIL ACADÉMICO DE LOS AUTORES

José Manuel Suárez Riveiro es Doctor en Psicopedagogía y profesor en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (U.N.E.D.), desarrollando su actividad docente e investigadora en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II (Orientación Educativa, Diagnóstico e Intervención Psicopedagógica). Sus líneas de investigación se centran en torno al aprendizaje autorregulado, las estrategias y la motivación en los procesos de aprendizaje y estudio.

Daniel Anaya Nieto es profesor de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Actualmente sus líneas de investigación se centran en la elaboración y validación de recursos para el diagnóstico y la intervención educativa.

Dirección postal:

José Manuel Suárez Riveiro
Facultad de Educación
UNED. Edificio de Humanidades
C/ Senda del Rey, 7
28040 Madrid, España.
E-mail: jmsuarez@edu.uned.es

Fecha recepción del artículo: 04. 04. 2006

Fecha aceptación del artículo: 21. 04. 2006